

【論 説】

PBL デザインの一考察 ——効果的なドライビングクエスチョン(DQ)形成を中心に——

上 村 信 幸

目 次

- 1 はじめに
- 2 ディープ・アクティブラーニングの立場から
- 3 ドライビングクエスチョン (DQ) とは
- 4 効果的な DQ を形成する三つの構成要素
- 5 むすびにかえて

1. はじめに

本稿では、学部教育にける少人数クラスを対象とした PBL デザインについて検討を加える。近年、大学のユニバーサル化や学士力等の養成を背景に、大学教育における教育から学習への転換⁽¹⁾の鍵としてアクティブラーニングへの注目と関心が高まっている。中央教育審議会による「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」との答申が公表されて以降、教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称として広く受け入れられるようになってきた。

近年、アクティブラーニングをめぐる議論に変化が生じている。たとえば松下⁽²⁾は、ボンウェルとアイソンの先駆的な著作⁽³⁾を手掛かりに、アクティブラーニングの一般的かつ包括的な特徴について次のように整理している。すなわち、アクティブラーニングとは、第一点目に学生は授業を聴く以上の関わりをすること、第二点目に情報は伝達より学生のスキルの育成に重きが置かれてい

ること、第三点目に学生は高次の思考に関わっていること、第四点目に学生は活動に関与していること、第五点目に学生が自分自身の態度や価値観を探究することに重きが置かれていることなどをその特徴として定義する。アクティブラーニングが、知識伝達型の一方的な講義が主流であった大学授業に変化を要請し、学習者の視点から大学授業を再定義するという所謂パラダイム転換なるものを促進する役割を期待されてきた背景を分析しながら、どちらかという「認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用能力の育成を図る」⁽⁴⁾ことに教育方法上の力点があると指摘する。そのうえで、アクティブラーニングが、「能動的な学習には、書く、話す、発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」⁽⁵⁾ことに着目し、「深い学習」概念を援用しながら、大学での学習がアクティブであるだけでなく、ディープであるべきであるとの立場から、ディープ・アクティブラーニング⁽⁶⁾を提唱する。

そこで本稿では、ディープ・アクティブラーニングが問題提起する学習プロセスを参考に、より深い学びを涵養する効果的なドライビング・クエスチョン(DQ)の形成に焦点を当てることで、少人数教育でのPBL実践デザインについて考察する。

2. ディープ・アクティブラーニングの立場から

アクティブラーニングにおける能動性を内的活動における能動性と外的活動における能動性という二つの側面に基いて分析した場合、ディープ・アクティブラーニングとは「外的活動における能動性だけでなく内的活動における能動性も重視した学習」⁽⁷⁾と定義される。その目指すものは、アクティブラーニングのうち学習プロセスを通じて、その学習の「深さ」に焦点を当てて学びを再構築することにある。そもそもアクティブラーニングはユニバーサル化やスキルの養成という課題に応えるために大学教育でも広く普及してきたが、そこで志向される授業は一般的な認識として学習形態を問うものであって、どちらかという学習内容の理解を問うことではないという考えが支配的である。一方

通行的な知識伝搬型講義への批判原理として登場してきたものの、アクティブラーニングの重心がどちらかというと「活動に焦点を当てた指導」としての学習へシフトしてしまうところがあるために、その前提となる知識の習得がおろそかになる傾向が指摘されている。所謂「内化なき外化」である。ここでは効果的な学びへと必ずしもつながらない陥穽が存在する。

アクティブラーニングでの経験と学びは、次なる学修ステップへのモチベーションを高め、同時に専門科目への理解を深める促進要因となることが期待されてきた。たしかに、溝上が指摘するトランジション⁽⁸⁾の観点からも、アクティブラーニングの導入は国際的な意味でのジェネリックスキル、コンピテンス、コンピテンシー、リテラシー、汎用的大卒者特性、エンプロイヤビリティ等と呼称される人的資源の質的向上や技能・能力の涵養を目指すことで、大学カリキュラムや教授学習にパラダイム転換と学校教育のリデザインなどの効果をもたらしていることは評価されよう。

しかしながら、アクティブラーニングには陥りやすい課題もある。もっともよく引き合いだされるのが、ウィグنزとマクタイが示した「双子の過ち」⁽⁹⁾である。前述したとおり、アクティブラーニングはもともと講義形式の授業、すなわち「網羅に焦点を合わせた指導」に対するアンチテーゼとして導入がはかられてきたが、そのアンチテーゼの振り子が、その一方で、「活動に焦点を合わせた指導」へと振れてしまった現在の状況をより包括的かつ全体的な観点から説明している。すなわち、その意味するところは、「網羅に焦点を合わせた指導」と同様に、「活動に焦点を合わせた指導」が結果的に効果的な学習を期待することが困難なものとなるというアンビバレントな事態への警鐘といえよう。

では、どうしてこのような問題が起こるのか。松下は、このようにアクティブラーニングの学習プロセスが円滑に機能しない要因を以下の三点にわたって分析している⁽¹⁰⁾。

その第一点目が、知識と活動の乖離である。アクティブラーニングを実施する場合とにかく活動に時間を取られてしまうと、それを支える知識の伝達・理

解に充てる時間が相対的に減じすることを意味する。とくに学部レベルで専門的な学習理解を必要とする段階では、高次の思考へとステップアップするためには知識の獲得が必須である。ここには見過ごせない学習プロセスにおける両者のバランス調整が必要となり、それゆえに知識に依拠した関与と動機づけが重要な要素となる。

第二点目が、能動的学習を目指す授業のもたらす受動性の問題である。アクティブラーニングでは活動が学習プロセスにおいて構造化されており、学生を活動に参加動員する力が強く働く一方で、活動に参加することが暗黙裡に求められているため学生は自発性に基づいて決定することが求められない。また、アクティブラーニングがグループ活動を前提として実施されることが多いため、結果的に責任の所在が曖昧となることが散見される。能動性を引き出すことを目的としたアクティブラーニングが受動性を乗り越えることはどうすれば可能なのかという問題がここにある。

第三点目が、学習スタイルの多様性への対応である。学士力向上を目指して導入されたアクティブラーニング型授業がカリキュラム上で増加するにつれて、アクティブラーニングに対する評価は恒常的なものとなっているものの、他方において、従来のような講義中心型の学習観にこだわりがある、あるいは従来型講義を望む学生にとってはいささか居心地の悪い教室環境となる可能性がある。当然のことながら評価の点でも差異を生じる要因ともなり得よう。そこではどのように多様な学習スタイルを選択肢として用意できるかという教育上の配慮も避けて通ることのできない課題として横たわる。

このような問題が生じる原因を理解するうえで、松下は、「活動システムモデル」⁽¹¹⁾に基づきながら、アクティブラーニングの特徴と陥りやすい問題を把握するための認識枠組みを提示する。それを整理した。「学びの三位一体論」で示された学習の構成要素、すなわち主体、対象、共同体を軸に、それらを相互に結びつける触媒項として道具、分業、ルールを措定する。この場合、道具には物質的・外的な道具だけでなく言語・記号・知識などの象徴的・内的な道具も含まれる。分業には共同体メンバー間の仕事や役割分担や権力関係なども含まれ、ルールには

行為や相互行為について明示的あるいは黙示的な規則・規範・慣習などが含意される。こうした学習構造のもと、主体は道具を介して対象に働きかけ、結果へと変換するが、それは同時に、主体が他のメンバーと仕事・役割を分業・分担し、ルールを共有しながら共同体に参加していくことが想定されている。

アクティブラーニングでの学習プロセスが上手く機能しない事例としてよく指摘されるのが、たとえば「グループ内での分業が許容をこえて不均衡」に陥り、フリーライダー的存在のように結果的に作業負担が軽くて済んでしまうケースである。この場合は、前述した活動システムモデルで説明すれば、学びのグループあるいは共同体での公平かつ公正な負担の共有による協働関係の構築が不十分であるため、結果的に分業という学習プロセス上の結節点に機能不良もしくは不全が生じたものと推測される。

それ以外にも、内化と外化の課題がある。確かにアクティブラーニングは「認知プロセスの外化」を学習活動における中心的な課題と位置付けたことは大きな意義がある。アクティブラーニングでは、学生が主体であり、PBL 場合には、対象は取り組むに値する価値とリアリティのある「問題」となり、問題解決のための道具として必要な知識は学生が授業外で個別に学習して獲得したことや同時並行的に講義で学んだことがリソースとなる。アクティブラーニングにおける認知プロセスの外化を効果的におこなうためには、やはりその前提として内化作用を生み出す知識の修得と理解が不可欠である。学習サイクルの中で内化と外化の関係性を二項対立的な関係性のなかだけで規定することは生産的であるとはいえない。むしろ、知識の習得と知識を用いた高次の思考のどちらに力点を置くかという有機的かつ相互補完的なものとして捉えることが必要ではないか。ひとつの学習サイクルの中で内化と外化を繰り返す往還することで次第に問題に対する理解が深まるという立場に立つのがディープ・アクティブラーニングであり、学習の「深さ」に着目したディープ・アクティブラーニングが、アクティブラーニングにおける能動性、すなわち外的活動における能動性だけでなく内的活動における能動性も重視していることは極めて示唆に富むものであるといえよう。

3. ドライビングクエスチョン（DQ）とは

では、ディープ・アクティブラーニングが志向する「深い学び」を実現するためにはどのようにすればよいのか。ここで参考になるのが、学生の関与（*involvement* あるいは *engagement*）に関する議論である。「学業や大学でのアカデミックな経験に対する学生の関与が大きくなればなるほど、学生の知識獲得や一般的な認知発達のレベルが大きくなる」⁽¹²⁾という認識はいまや広く共有されるに至っている。パークレー（Barkley）は、大学の授業における学生の関与を「ある連続体上で経験され、動機づけとアクティブラーニングの間の相乗的な相互作用から生み出されるプロセスとプロダクト（産物）」と定義して、動機づけとアクティブラーニングの関係性を図式化した「学生の関与の二重らせんモデル」⁽¹³⁾を示している。詳細な議論は別の機会に譲ることにするが、このモデルを通して示唆されることは、動機づけとアクティブラーニングが結びつくことで学生の関与が生成されるということある。あえてこの場合の関与の意味するところを、アクティブラーニングにおける外的活動と内的活動の能動性を二次元的に引き出すための要素と規定してみたい。その場合の促進要素こそドライビングクエスチョン（以下、DQ）に他ならない。こうした位置付けのもとで、以下にドライビングクエスチョンについて考察を加える。

そもそも所謂 DQ とは、学習プロセスにおいてアプリオリに「真正性が高く能動的に取り組める課題」と定義⁽¹⁴⁾される。別の表現をかりるならば、「実社会における本質的な問いや問題」⁽¹⁵⁾ということになるだろう。ここで言うところの本質的な問いが意味するところについて、ウィキンズとマクタイは、普遍的な価値への転移可能性を促す問題設定、学問的な核を形成しうる観念と探求の枠組み、効果的な学びの深化へと誘導する働き、特定且つ多様な学習者を引き付ける客観性と包摂性を内包していることなどの四点に言及している⁽¹⁶⁾。それらは、具体的には、①重大な観念と核となる内容について、正真正銘のレリバンスのある探求を引き起こすこと、②深い思考、活発な話し合い、持続する探求、新しい理解、そしてまたより多くの問いを生じさせること、③代替案を熟

考すること、証拠を比較衡量すること、自分の考えを裏付けること、および答えを正当化することを求めること、④重大な観念、想定、先行する授業について、活発な継続的な再考を促すこと、⑤先行する学習と個人的な経験との、意義深い関連性づけを引き起こすこと、⑥自然と繰り返し起こり、他の状況や教科への転移する機会を生み出すこと、以上六点にわたる基準へと展開されている⁽¹⁷⁾。PBLの学習デザインに関する研究⁽¹⁸⁾によると、学習環境をデザインする指針として四つの要素があげられるが、そのひとつが学習者中心に関するものである。そもそもPBL実践の前提として、参加者がこの学習過程で知識を習得するための基礎となるがもともと当事者が得ていた既習知識であり、学習プロセスのデザインにあたってはこの点に十分な考慮がおこなわれることが強調される。その意味では、学習者が自らの知識や体験に基づいた能動的な学びをデザインすることで、身近な題材や真正性の高い教材を媒介した学習者中心の観点からの取組みが期待される。その際に重要となってくるのがDQである。

たとえば『プロジェクト実践教育ハンドブック』⁽¹⁹⁾には、DQに関連した用語として励起質問という言葉が使われている。それによると、励起質問とは、「プロジェクトの課題をより良く理解させたり、課題に関する本質的な問い掛けにより解決させたりするための質問」と定義されている。効果的なプロジェクトにするための着想を得るためには、それぞれのテーマを容易には解決できない、あるいは簡単には解決策を見出すことのできない問題設定や問い掛けへと洗練することの重要性を述べている。具体的にはプロジェクトを通して継続的に学習者に関心をもたせつつ、学習内容が表面的なものからより深い次元の理解へと繋がる取り組みを促すこと、学習者が単純にYES/NOで答えることのできない問いを投げかけること、プロジェクトで取り上げた分野やトピックの中核的な争点に関する問題設定をこころがけること、全体の学習カリキュラムやプロセスとの整合性をもつ学習へと導くことなどが構成要素として想定される⁽²⁰⁾。

たとえばここで一例を紹介してみたい。プロジェクトの活動を、例えば、「核爆弾を落とすというトルーマンの決定は、正当化されたか」という設問を設定

したとしてみる。励起質問としてより効果のあるかたちに変えるとするならばどのようなかについて、ひとつの例として、「核兵器の使用を正当化できるか」という質問が示されている。このような直截的かつ直接的な質問提示の場合はどのように問題設定を洗練すればいいのか。この問いに対して、前述のハンドブックでは、あくまでも学習者みずからが歴史事象から核兵器使用の蓋然性のあった事例について文献を調べることで、過去の近似例における意思決定との比較考量が可能となり、最終的には学習者自身の判断基準を考え、問題設定に対する自らの結論を導き出すことができるとの考え方を紹介されている⁽²¹⁾。

この場合、励起質問とは学習者が継続して関心を持ち続けられるような問題提起をすることで、容易には解答を見いだせないなかで真剣かつ高度な思考を前提とした自主的かつ能動的な取り組みを促すところに第一義的な意義を見出すことができる⁽²²⁾。その際には、「ある分野における主要テーマであり、その分野の専門家が論争している議論に焦点を当てる」ことや、実際の社会のなかでジレンマとして認識されている課題等を取り上げることも推奨されている。

上記の考察から言えることは、中高校生対象を想定して作成された励起質問も、PBL 実践の過程における学習効果を高めるという点では、DQ と通底した認識が共有されていると言って差し支えないのではないか。仮にそうだとしたら、学習者の既習内容それぞれの段階に即して、効果的な DQ となるような事前の準備が重要となってくることが分かる。学習カリキュラムに基づく重層的な問題設定⁽²³⁾のうち、たとえば人間社会の基層的価値に基づくメタ概念である人間の安全保障を DQ 形成の基盤とすることは、国際社会に横たわる諸課題に関する問題発見力を引き出す意味での重要な手掛かりとなることが期待される。

そこで以下で、基盤的メタ理論としての人間の安全保障のうち欠乏からの自由にかかわる PBL を想定して、効果的な DQ 形成を促す構成要素を社会構造の認識、社会正義めぐる議論、体験的フィールドワークの三つの側面に焦点を当てて考えてみることにする。

4. 効果的な DQ 形成する三つの構成要素

DQ 形成の促す構成要素の第一点目は、社会構造の認識である。たとえば、現在のグローバル社会に横たわる不公平な構造を考える際に参考になるのが、UNDP が提示したグローバル格差モデルに通底する社会構造認識であろう。その一例がトマス・ポッゲのそれである。

彼は不公平な社会の実態と構造について次のように述べている。10 億 2,000 万人が慢性的な栄養不良にあり、8 億 8,400 万人が安全な水にアクセスできず、25 億人が基本的な公衆衛生の便益を受けられず、9 億 2,400 万人が適切な住居を欠き、16 億人が電気を使用できない状態にあるとする。さらに、20 億人が必須医薬品を得られず、約 7 億 8,100 万人の大人が非識字であり、2 億 1,800 万人の児童労働者が存在し、2005 年時点で人類の 48%にあたる 30 億 8,500 万人が深刻な貧困の中での生活を余儀なくれていると指摘する⁽²⁴⁾。

さらにポッゲは、人類の 48%にあたる 30 億 8,500 万人が深刻な貧困の中に暮らしていることを踏まえて、次のように主張する。「何十億もの人々が、貧困に関連する諸原因—飢えや栄養不足、児童労働や人身売買、基本的医療や安全な飲み水へのアクセスがないこと、住居、基本的な衛生設備、電力、初等教育が不在であること—により、大きな苦痛を経験した。貧困関連原因のより毎年 1,800 万人が早すぎる死を迎えた。これは死亡者全体の三分の一を上回る数である。十五年間で二億七〇〇〇万人という死亡者数は、二十世紀に行われたあらゆる戦争、内乱、虐殺、政府によるその他の弾圧の犠牲者を合計した数である二億人と比べてもはるかに大きな数である」⁽²⁵⁾。このポッゲの社会構造認識には、冷戦以後世界の構造には、無視できない規模のグローバルな貧困が存在していることが明示的に語られている。こうしたグローバルな社会構造と実態を理解しておくことは、学修者のより深い PBL の実践のための動機付けを考える際に不可欠な要素といえる。

DQ 形成の第二点目の構成要素は、社会正義をめぐる議論⁽²⁶⁾である。先に上げたポッゲの認識にも示されているように、グローバルな不平等の問題を考え

るにあたって、どのようにグローバルな正義へ接近するのかという「分配」の問題が浮上する。その際に、重要になってくるのが社会正義をめぐる議論である。「なぜ世界は不平等かつ不公平なのか」「世界に広がる貧困と格差の構造はどのようなものか」「グローバル・サウスの貧困の実態とは」「グローバルな分配正義とはどうあるべきか」「なぜ遠くの世界に住む貧しい人を助ける必要があるのか」⁽²⁷⁾などが DQ 形成のうえで有意義な触媒として働くことが期待される。

一例をあげてみたい。ポグゲは、地球の問題群としてのグローバル格差の存在を浮き彫りにしつつ、他方において、世界には大規模に増大しつつある富裕層が存在していることを指摘する。豊かな先進国が圧倒的に支配的な文明のもつ啓発された道徳的規範と価値観を備えているにもかかわらず、世界的な不平等によってもたらされる破滅的な道徳的状況とがパラレルに並存し、世界の半分が深刻な貧困のもとに置かれていることに痛烈な批判と疑問を投げかける。グローバルな貧困問題は、「貧困や不平等の対策が戦争や紛争の予防や解決と並んでいかに重要な地球的課題」⁽²⁸⁾であるかということを示唆している。

ポグゲは、前述の「道徳的規範とふるまいのおおいたる進歩」と「破滅的な道徳状況」が並存することをふまえて、二つの問題を提起する。すなわち、「圧倒的に支配的な西洋文明の持つ啓発された道徳的規範と価値観にもかかわらず、どうして人類のうち半分の深刻な貧困が続く」のかということと、「なぜ我々裕福な西洋諸国の市民は、我々によって圧倒的に支配された世界において多くの人々がそのように不十分で不利な出発点に止め置かれていることを、少なくとも道徳的に問題があると思わないのか」という問題点を取り上げて、倫理的な観点から問題提起する⁽²⁹⁾。

これ以外にも、たとえばロールズの『正義論』以降に登場した「コスモポリタン・コミュニタリアン論争」において、「普遍性の擁護か、個別性の尊重か」という問題が議論されてきた⁽³⁰⁾。クリス・ブラウンは、この種の議論に関連して「規範的な国際政治理論における最も中心的な課題」であるとの認識を示し、「道徳的価値が、全体としての人類と対立するような個別の政治的集団に与えられるべきか、あるいは個々の人間の権利要求に付与されるべきか」というフレー

ムワークで問題提起した⁽³¹⁾。所謂コミュニタリアンの立場では、共同体に中心的な価値が置かれるのに対して、コスモポリタンのそれでは「道徳的価値の究極の源泉を共同体以外」に求める点で決定的な違いが存在することを指摘する⁽³²⁾。

あるいは、ロールズの議論を批判的に継承したチャールズ・ベイツは、彼自身の著作『国際秩序と正義』のなかで正義論を国際関係へと展開した⁽³³⁾。それが「グローバルな配分的正義」である。ベイツは、所謂ホブズ的な国際関係イメージが前提とする政治的な立場を批判する。すなわち、国際関係においては伝統的に重視されてきたのは国益であり、道義性は二義的なものでしかなかった。それに対して、ベイツは「社会正義という契約論の原理の適用範囲を、国民国家のみ限定するのは間違っている」⁽³⁴⁾として、国内社会のみならずグローバルな視点から「国際的道義性」の重要性を説くコスモポリタニズムの立場を強調する。

これに対してデイビット・ミラーは、社会正義の構想は個別の領域的圏域である共同体でもっともよく実現されると説き、ベイツのような普遍的かつ不偏的なかたちでグローバルな配分正義を構想することに否定的な立場を主張した。ミラーは、社会正義の実現はそれぞれが帰属する共同体の「公共文化」によってかなり影響を受けることを指摘する⁽³⁵⁾。その意味では、ロールズが正義の原理の適用範囲を「自己完結的なナショナルな共同体」の枠内にとどめようとしたことを擁護するミラーによると、公共文化とは、「ある人間集団がどのようにして生活を営んでいくかに関する一連の理解」「さまざまな責任を確定するためにも役立つ協働地の性格をめぐる一連の観念」⁽³⁶⁾とも定義する。それゆえそれぞれのネイションにはそれぞれの公共文化が存在し、公共文化が異なればそれぞれの共同体の構成員が負うべき義務についての解釈も異なると主張する。

「社会的リベラリズム」と分類される立場と、ベイツのような「コスモポリタン・リベラリズム」との間には正義を実現するアプローチの点で明らかに二律背反的な差異が存在する。しかしながら、両者の間には「なんらかの形でのグローバルな正義の構想の必要性」についての同意が存在することも事実である。この点について白川は、二項対立的な議論に架橋を導く意味での「道徳的

にミニマムなコスモポリタニズム」⁽³⁷⁾概念を手掛かりに多元的な規範議論を提起している。

こうした社会正義をめぐる多様な議論は、ディープ・アクティブラーニングが重視する「認知プロセスにおける外化」を通じて有意義な DQ 形成の促進要因となりうる潜在可能性が存在する。この点については、森が「知識理解と連動したアクティブラーニングのための授業枠組み」と題するコラムの中で完全習得学習型と高次能力育成型の二つの類型に基づいて興味深い実践報告をしている⁽³⁸⁾。この中でとくに後者の事例に関連して、アクティブラーニング授業に際してその活動基盤となる知識や共通認識の構築について、補助的手段による事前学習の有効性が述べられている。今後はこうした反転授業を応用したアクティブラーニングが重要になってくるものと思われる。

DQ 形成の第三点目の構成要素は、フィールドワークに基づく社会体験ならびに学習を目的としたスタディツアーである。スタディツアーとは、途上国などの現地で活動を展開する NGO や NPO の実際の現場や活動の様子を視察したり、実際の活動などにボランティアやインターシップとしてたずさわる旅行の総称のことで、主に国際交流ならびに体験学習や現地の人々との相互理解を目的としている。一般の観光ツアーとは異なり、スタディツアーは社会体験により学習することが目的であるため、学習分野や対象によりさまざまなメニューとルートを選択肢としてアレンジすることが可能であり、予算などの諸条件にもよるが、観光目的ではめったに訪れないような対象地域を足を運ぶことも可能となる。

ここで一つの事例を紹介したい。昨夏に続きいて、PBL 実践による学習プロセスの一環として実施したスタディツアーでは、「グローバルな正義の観点から世界の貧困や人権問題に関連した地球的問題群の解決方法を探しなさい。なお、その際、世界で活躍する NGO（NPO）の具体的な実践例を参考にすること」という課題テーマを設定しておこなった。このスタディツアーは、フィリピン現地調査は認定 NPO 法人アイキャン（旧名称 アジア相互交流ネットワーク）主催で実施された⁽³⁹⁾。その主な内容は、長年現地での持続的な活動

を展開する当該 NGO の二つの活動現場を訪問することを主たる内容とする。最初の訪問地はマニラ首都圏最大のごみ処分ならびに集積地帯であるパヤタスごみ処分場とその周辺コミュニティ訪問やフェアトレード生産現場をフィールドワークし、次の訪問地はストリートチルドレンのための保護施設ドロップインセンターと路上教育活動ならびに自立支援活動の見学、さらにストリートチルドレンの就業支援施設の訪問視察など含む研修およびフィールドワークとなっている。

実際に今夏のスタディツアーに参加した学生を対象としたアンケート調査したうち幾つか声を紹介したい。「今回のスタディツアーでの経験はこれからの大学生活にどのように役立つと思いますか?」という問いに対する回答は、「今後の進路、今後の自身の考え方や在り方を変えさせられる経験できた」「貧困の実態をこの目で見たことで、教室で学んだことをひしひしと感ずるだけでなく、今自分に出来ることは何かを考えるようになった。いま自分に出来ることを大学生活の中で実践していきたいと思う」「就活の面接の際に大学時代に経験したこととして胸を張って話せると思う」「教職志望ですが、教壇にたつてからも、海外青年協力隊などで少しでも世界の子どもたちのために役に立てることに挑戦したと思えるようになった」「将来、もしも公務員として働けるようになったら、人や社会のために貢献できることに魅力を感じられる存在になりたいと思う」などであった。このことから、今回のスタディツアーに参加した学生はそれぞれの進路の点でも多様性に富む応募状況であったが、参加した学生はスタディツアーを通じて様々な社会体験を経ながら、より深い学びへと繋がる有意義な DQ を形成することに一定の成果があったとの印象を強くした。

5. むすびにかえて

最後にここまで述べてきた論考を簡潔にまとめてみたい。本稿では、ディープ・アクティブラーニングが問題提起する学習プロセスを参考に、より深い学びを涵養する効果的なドライビング・クエスチョン (DQ) の形成に焦点を当

ことで、少人数教育での PBL 実践デザインについて考察してきた。アクティブラーニングにおける能動性を内的活動における能動性と外的活動における能動性という二つの側面に基づいて分析しながら、外的活動における能動性だけでなく内的活動における能動性も重視した学習プロセスがいま強く求められている。その際、社会構造の理解、社会正義をめぐる議論、スタディツアーによる体験的フィールドワークという三つの構成要素を軸とした DQ 形成は有意義な学習サイクルを活性化させることを可能とし、同時に、PBL 実践にあたっての効果的な学びを促す可能性があることが明らかとなった。今後は、効果的な DQ 形成にあたっての構成要素相互間の関連性についてさらに考察を加えてきたい。

注

- (1) 「パラダイム転換 教員から学生へ、教育から学習へ」（『アルカディア学報』No.538）。<https://www.shidaikyo.or.jp/riihe/research/arcadia/0538.html>
- (2) 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著（2015）『ディープ・アクティブラーニング 大学授業を深化させるために』勁草書房、1～3 頁。
- (3) Charles C. Bonwell, James A. Erison (1991), *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*, ASHE-ERIC Higher Education Report No.1, Washington: The George Washington University.
- (4) 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて一生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」（2012 年 8 月）9 頁。
- (5) 溝上慎一（2015）『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂、7 頁。
- (6) 松下，前掲書，21-51 頁。
- (7) 同上書，24 頁。
- (8) この場合のトランジション（transition）とは、学校教育の育成課題の中心が「学校から死後・社会へ」と変化してきていることを含意する。すなわち、学生が熱心に授業に取り組むということだけは済まずに、卒業後に実社会へ適用できるだけの技能や能力をいかに育ててろかといったところまでが大学教育全般に課せられている。溝上によると、以前のトランジション支援は、高校中退者や社会的マイノリティなどを対象とするものが多かったが、現在では女性労働者の

増加, 労働市場規制の変化, 社会の情報化, グローバル化の進展に伴う経済的な変動, 学生の質的变化などの社会状況の変化を背景に大学卒業者のトランジション問題がクローズアップされるようになってきている。溝上真一(2014)『アクティブラーニングと教授法パラダイムの転換』東信堂, 44-49 頁。

- (9) もともと「双子の過ち」とは, 「網羅 (coverage) に焦点を合わせた指導」と「活動に焦点を合わせて指導」を, 指導における「双子の過ち」と呼んでいる。教科書や講義ノートに書かれた内容をくまなく教えようとするのが前者であり, 授業を聴く以外のさまざまな活動に学習者を参加させることで学ばせようとするのが後者である。グラント ウィギンズ, ジェイ マクタイ, 西岡加名子訳(2012)『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法』日本標準, 15-21 頁。
- (10) 松下, 前掲書, 4-18 頁。
- (11) 松下, 前掲書, 7 頁。
- (12) F. Pascarella, P. Terenzini (2005), *How College Affects Students: A Third Decade of Research*, San Francisco, CA: Jossey-Bass Higher & Adult Education, p.142.
- (13) Elizabeth F. Barkley (2010), *Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty*, San Francisco, CA: Jossey & Bass, p.8.
- (14) 湯浅且敏, 大島純, 大島律子 (2010) 「PBL デザインの特徴と効果の検討」『静岡大学情報学研究』第 16 号, 20 頁。
- (15) 同上
- (16) ウィキンズ他, 前掲書, 130-132 頁。
- (17) 同上書, 132-133 頁。
- (18) 湯浅他, 前掲論文, 20 頁。
- (19) ジョン・ラーマー, ジェーソン・ラビッツ (2003) 『プロジェクト実践教育ハンドブック』NPO 法人プロジェクトマネジメント・インキューベーション教会, 14 頁。
- (20) 同上書, 49 頁。
- (21) 同上書, 50 頁。
- (22) この点については次の文献を参照。ジェローム・ブルーナー (1978) 『認識の心理学』明治図書出版, 218-219 頁。この中でブルーナーは, 「深い内容へと入り, 過度に網羅することを避ける」という問題に対して, 私たちが行った研究から出てくる, 1 つの答えを提案したい。それは, 組織する働きをする問いを用いることである。(中略) その問いは, 次の 2 つ機能を果たす。そのうちの 1 つは,

明白なものである。つまり、個別・特殊の中へ一般的・全体的に見るパースペクティブを持ち込むという働きである。それらの問いはしばしば、生徒たちがどこへ到達しつつあるのか、どれくらい十分に理解しつつあるのかを判定するための基準としての働きをするように思えたのである」と述べ、解決しきれない問いを中心に学業を組み立てることの重要性について言及している。

- (23) ウィキンズ他, 前掲書, 84-86 頁。
- (24) トマス・ポッゲ (2010)『なぜ遠くの貧しい人への義務があるのか：世界的貧困と人権』生活書院, 24-25 頁。
- (25) ポッゲ, 前掲書, 25 頁。
- (26) 伊藤恭彦 (2010)『貧困の放置は罪なのか グローバルな正義とコスモポリタニズム』人文書院, 28-33 頁。この中で伊藤は、グローバルな正義の含意するところは、第一義的には世界の貧困問題と格差問題にかかわる分配正義を想定されとの認識を示しながら、こうした問題は地球的問題群の一部にすぎないと述べている。
- (27) 宇佐美誠 編 (2014)『グローバルな正義』勁草書房, 3-30 頁。
- (28) トマス・ポッゲ (2007)「現実的な世界の正義」『思想』第 993 号, 100-101 頁。
- (29) ポッゲ (2010), 前掲書, 25 頁。
- (30) 白川俊介「規範的国際政治理論におけるグローバル秩序構想」, 松井康博編 (2010)『グローバル秩序という視点 規範・歴史・地域』法律文化社, 21-35 頁。
- (31) Chris Brown (1992), *International Relations Theory: New Normative Approaches*, New York; Columbia University Press, p.12.
- (32) 同上
- (33) Charles R. Beitz (1998), *Political Theory and International Relations*, New York; Princeton University Press, p.181-182.
- (34) *Ibid.*, p.128.
- (35) David Miller (2007), *National Responsibility and Global Justice*, Oxford; Oxford University Press, pp.3-50.
- (36) David Miller (1995), *On Nationality*, Oxford; Oxford University Press, p.26, p.68 (富沢克他訳 (2000)『ナショナリティについて』風行社, 46 頁, 121 頁)。
- (37) 白川, 前掲書, 32-33 頁。
- (38) 松下, 前掲書, 52-57 頁。
- (39) 認定 NPO 法人アイキャンは、フィリピンでのプロジェクト実施にあたり、エンパワメントと住民・子どもが中心の開発などの価値と原則を重視している。

ところで、フィリピンは人間開発指数をみていくと、中位国に分類される。1999年時点での出生時平均寿命が68.3歳、成人識字率でも94.6%とアジア地域の中でも比較的高い数値を残している。しかしながら、一人当たりの実質GDPについてみると3,520ドルであり、フィリピンの人間開発指数は0.74で、東南アジアの平均値0.691より高く途上国全体の平均0.642より高い。山本京子(2002)「フィリピンにおけるストリートチルドレンの貧困と労働」、『青山社会科学紀要』第31巻1号、53-79頁。